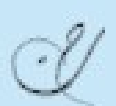
مجلة حوليات التراث
ADP
Revue Annales du Patrimoine
ISSN 1112-5020


الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي
The functional trend in the teaching of Arabic grammar

علية بيبية
المركز الجامعي تبسة، الجزائر
bibiaoulaya75@gmail.com

تاريخ النشر: 2009/9/15

09
2009

الإحالة إلى المقال:

* علية بيبية: الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد التاسع، سبتمبر 2009، ص 55-67.





***

مجلة حوليات التراث، العدد 9، 2009، ص 55 - 67
ISSN 1112-5020

الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي

علية بيبية
المركز الجامعي تبسة، الجزائر

الملخص:

النحو هو انتحاء سمت العرب في كلامها، وعملية تدريسه في وقتنا الحاضر تستلزم معرفة المناهج الحديثة قصد تسهيله وتيسيره على المتعلمين، ذلك لأن أغلب طرق تدريسه منصبة على الجانب العقلي الذي يمجد النظرية التي تقتصر على الحفظ والإظهار دون التطبيق الذي يكشف الوظائف الجمالية الكامنة في النحو العربي، خاصة وأنه جاء حفظا لكتاب الله تعالى من اللحن. ومن ثم أصبح من الضروري بيان الاتجاه أو المنهج الوظيفي في عملية التعليم في الأقسام الإعدادية أو أقسام اللغة العربية في الجامعات، فهذا الاتجاه يهتم بالجانب السيكولوجي للتلميذ أو الطالب من جهة وجماليات النحو ومعانيه من جهة ثانية.

الكلمات الدالة:

المناهج الحديثة، النحو العربي، التطبيق، التلميذ، اللحن.

The functional trend in the teaching of Arabic grammar

Oulaya Bibia
University Center of Tebessa, Algeria

Abstract:

Grammar is the approach of the Arabs in its speech, and the process of teaching it in our present time requires knowledge of modern curricula in order to facilitate it for the learners, because most of its teaching methods are focused on the mental aspect that glorifies the theory that is limited to memorization and revelation without the application that reveals the aesthetic functions inherent in Arabic grammar Especially since it came to preserve the Book of God Almighty from mistakes. And then it became necessary to clarify the orientation or functional approach of the educational process in preparatory classes or Arabic language departments of universities. This tendency concerns the psychological aspect of the pupil or the student on the one hand and the aesthetics and meanings of grammar on the other hand.

تاريخ النشر: 2009/9/15
bibiaoulaya75@gmail.com

Keywords:
modern programs, Arabic grammar, application, pupil, errors.

1 - النحو بين المفهوم والهدف:

لقد كان تعريف النحو عند القدماء مرادفا لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللفظ العربي. ومن ثم تبلورت هذه الفكرة عند المتأخرين واقتصر النحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصرف، وانطلاقا من هذا الأساس اتفقوا بأن النحو: "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء"(1).

الملاحظ على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصاره على الناحية الشكلية، فليست غايته معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم بل معرفة المعاني الخفية الجمالية وتنطلق هذه الفكرة من خلفية مؤداها أن النحو نشأ فنا قبل أن يكون علما وكان يعتمد على كيفية النطق الصحيح للكلمة ومن ثم أصبح الهدف منه بيان الصحيح والخطأ من الكلام وقد اعتمدوا في ذلك على أهل الفصاحة في اللغة ممن يعيشون في البادية وكان هذا مقياسا مشروطا اتبعوه، لذلك فقد غدا النحو عندهم قياسا والقياس "هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه"(2).

وكان الهدف الأسمى من تأسيس هذا العلم هو معرفة أسرار التركيب القرآني وكل هذا يقتضي تمييز التراكيب بعضها من بعض ومعرفة خصائصها واكتناه أسرارها.

ومن هذا الهدف ينطلق تدريس النحو في المدارس اعتبارا من وظيفته وغايته لا باعتبار شكله وهذا يتوقف على الدور الوظيفي لمن يقوم بالعملية التعليمية القائمة على الإبلاغ.

وتنتقل عملية التدريس من خصائص نحوية تمتاز بها اللغة العربية وهي:

أ - وجود طائفة من المعاني النحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل أو

الأساليب.

ب - وجود مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة.

جـ - مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية وهذه العلاقات هي قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصة كالفاعلية والمفعولية.

د - "استثمار كل ما يقدمه علم الصرف والصوت لعلم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومبني التقسيم ومبني التصريف وهي قرائن لفظية"(3).

وهذا يقتضي استخلاص النتائج الآتية:

- إن الخاصية الأولى تقوم على الصلة بين النحو ومعانيه، ومعاني النحو هي "معان إضافية تقوم على قوانين النحو وأصوله ولكن يجاوزها إلى إدراك ما فيها من إضافات، إلى أصل المعنى وفروع تتفاضل بها الأساليب"(4).

- يقوم علم النحو على التقعيد بينما يقوم علم المعاني على وصف مواقع الكلمات وتغير أحوال اللفظ" فالنحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجمل الأخرى في السياق الذي هي فيه"(5).

أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنبا سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير"(6).

معنى ذلك أن النحو بالنسبة لهم قائم على رصف الكلمات في جمل وهو الأساس طبعا لكنهم تناسوا أن النحو يقوم على التعليق والنظم وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لا متناه من الجمل.

وقد وقع النحو المعياري تحت تأثيرين هامين هما:
أ - الدرس اللغوي الإغريقي بالنسبة للغرب.
ب - الخلافات بين المدارس النحوية العربية خاصة مدرسة البصرة والكوفة.
وقد انجر على هذا التأثير "استخدام المعايير المنطقية في الحكم بصحة التراكيب والأشكال النحوية أو فسادها"[7].

ويمكن القول بأن هذا المنهج قد وقع في أخطاء منها:
- الحكم على التراكيب اللغوية بالصحة والخطأ، فهي من وجهة النظر المعيارية التقليدية منطقية وسبب ذلك أن النحو التقليدي المعياري - حسب أصله المنطقي - ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الإسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي.
- "قدسية القوانين المعيارية أي النظر إليها على أنها الأساس الوحيد للحكم بصحة التراكيب النحوية أو فسادها"[8].

ولهذه الأخطاء حلول منها:
- أن يلتزم في التعليم النحو المعياري بتعلمه مصحوبا بنصوص طبيعية ومتنوعة للغة التي أقيم عليها حتى تتضح مصداقيته وطبيعته للمتعلم وحتى يتحقق الهدف المرجو منه من خلق مجتمع أو جماعات لغوية تتكلم وتكتب طبقا لمعيار محدد.
- "إيمان النحاة المعياريين بالتغير اللغوي إذ بإمكانهم تغيير المعيار الذي أقاموا على أساسه القواعد المعيارية ويتطلب هذا الحل العلمي ضرورة مراجعة الأجيال التالية من النحاة لقواعد نحوهم المعياري من وقت لآخر أي النظر في تطابق القواعد مع النشاط الفعلي اللغوي للجماعة المعينة فيحذفون ما لا صدى له في النشاط اللغوي ويضيفون إليها ما يعبر عن التغيرات التي أصابت المعيار في مستوياته المختلفة الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية"[9]، مثال ذلك تعريف الاسم الذي يقصره ابن الحاجب على أنه الكلمة الدالة على معنى في نفسها غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، مع أن الاسم يتنوع تبعا لتغير السياق فهناك الصفة واسم الفاعل وأسماء الإشارة والموصول وغيرها.

ومن هنا نستخلص أن ما يتميز به النحو العربي هو التركيز على نحو القاعدة وهو "الشكل الدال الذي شاع واستقر في الممارسة التأليفية والتعليمية للنحو العربي، وقوامه تقديم القاعدة النحوية مع شرح وتحليل وأمثلة وشواهد و تعليلات يؤدي فهمها إلى السلامة في اللغة العربية من الناحية النحوية"[10]، معنى ذلك أن عملية التعليم تعتمد على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات دون الالتفات إلى توظيفها.

2 - الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو:

قبل أن تعرض إلى معالم هذا المنهج وجب علينا الوقوف على مصطلحي المنهج والوظيفة، فالمنهج وهو الطريقة المستعملة في تدريس النحو وتقوم طريقة المنهج "على الترابط الداخلي الوثيق بين الفكرة في الذهن الإنساني وشكلها السلوكي، كما تظهر في مدى تحقق هذه الفكرة في صورة منتوجات تعليمية عقلا وانفعالا ومهارة"[11].

والاتجاه نحو الوظيفة "اتجاه قديم حديث فهو قديم عندنا في العربية عندما اتصل علماء اللغة والنحو بالبيئة في عملية جمع اللغة ووضع ضوابطها"[12].

فالنحو في بداياته انطلق من الوظيفة الجمالية - كما سبق الذكر - وبذلك يكون الاتجاه الوظيفي "اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، ففي عملية التعلم يبدأ بالمثير الذي يحفز التلميذ نحو الدراسة فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودوره في حياته"[13].

وتقوم منهجية التعلم في الاتجاه الوظيفي "على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة"[14]، فالدراسة الوظيفية للنحو هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها في كل فنون اللغة"[15]، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

3 - النحو الوظيفي الماهية والمقومات:

وهو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة وبهذا المعنى يتغير حسب الاستعمال ويعرفه هاليداي بأنه: "قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أن يتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة ويسمى أيضا قواعد تعليمية"[16].

وهو بهذه الصفة يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة، ويرى لوسيان تنيير وهو من رواد المدرسة الوظيفية على أن مفهوم الوظيفة يتجلى في "علم التراكيب وهو يميز بين التركيبة السكونية "الأقسام" وبين التركيبة الحركية "الوظائف"، فالتركيبة السكونية ميدان للتحليل وفيها يرتكز على الترتيب الخطي المقطوعي السطحي وأما التركيبة الحركية فتنظر في التركيب البنيوي حيث تحدد الوظائف ذاتها"[17].

فالنحو الوظيفي إذن لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريس عملي أيضا وبوصفه منهجا للتدريس لا ينبغي أن يفهم على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلت أو كثرت بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا وفي هذا يقول جرهارد هلبش: "لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها"[18].

ومن وظائف النحو الأساسية أنه يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام منها العلاقة بين المشاركين في التفاعل وسياق الكلام ووقت الحدث، كما أنه "يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة"[19]، أما مقوماته فتقوم على ركائز منها:

- يتعلم التلاميذ أساليب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها.
- يؤدي هذا التنظيم إلى الجانب في الأداء اللغوي للتلميذ إيجابيا بحيث ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة[20].

فهذه المقومات إذن تحمل وظيفة إبلاغية تواصلية تقوم على الوظائف الرئيسية للمرسلة اللغوية وهي المرسل "المعلم" والمتلقي "التلميذ" والسنن "موضوع اللغة". وعلى هذا الأساس يتخذ المنهج الوظيفي آليات إجرائية في التدريس تتعلق بكل من المعلم والتلميذ:

1 - المعلم: لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير حتى يستقر التلميذ في ذهنه أن هذه هي اللغة ويجب أن يعود التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة.

- عند تدريسه لفنون اللغة الأربعة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ينبغي له أن يؤكد لتلاميذه "أن تعلم تلك المهارات ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة للنطق الصحيح والتعبير السليم والقراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية"[21].

- عند عرض الأفكار الفلسفية والنظريات المتضمنة للقواعد الأساسية "ينبغي عرضها بطريقة مبسطة تثير الانتباه وتحفز إلى التعلم وتؤدي إلى مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية تؤدي بهم إلى اكتساب عادات واتجاهات ومهارات عقلية مثل الحدس والتفكر الاستقرائي"[22].

- أن يتيقن أن اللغة هي الأداة المستخدمة في التعليم، ولا يمكن اكتسابها بالدرس النظري وحده "بل يحتاج إلى الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد وقد تأصلت في تعبيره وقراءاته وكتابته إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة"[23].

2 - التلميذ: يعتبر المتلقي الأول للرسالة اللغوية لهذا ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة في الكلام والكتابة فالكتابة صورة اللفظ ومرحلة ثانية للفكر، وفي هذين الثنائيتين "يتعلم كيف يستخدم القاعدة وعندئذ يشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلمها ويحس بقيمتها في حياته"[24]، فالتلميذ إذن يتعلم أسلوب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها عن طريق الاستقراء والتحليل لأن النحو

يحتاج قدرا من التفكير المجرد ومهارات عقلية تساعد على التحليل والاستنباط لأنه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ.

فالعملية التعليمية قائمة على وظيفتي كل من المعلم والتلميذ وهي تأخذ طابع الحوار والتقبل وهذان المحوران يهدفان إلى التعبير السليم ومحاورة النصوص النحوية عن طريق الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

ولكي يتحقق هذا الانتقال وجب كشف عناصر الجملة عن طريق الاستقراء والتحليل فهذان العنصران هما مرحلة وصول الدارس من الجزء إلى الكل، ويمكن تمثيل ذلك بدراسة بعض الظواهر النحوية الآتية:

أ - تقسيم الكلمة: لقد كانت اللغة في بداية نشأتها زخما مبعثرا من الألفاظ والكلمات وهي بدورها تحتاج إلى تطبيق وتنظيم، فجاء تقسيم الكلم إلى ثلاث حتى يتبين ماهية كل نوع "فالكلم كله ثلاثة أنواع اسم وفعل وحرف فالاسم ما أنبأ عن المسمى والفعل ما أنبئ عن حركة المسمى والحرف ما أنبئ عن معنى وليس باسم ولا فعل، فهو أداة بينهما"[25].

ب - عناصر الإسناد: إذا كان الإسناد يتكون من عنصرين المسند والمسند إليه فإن لهما بالضرورة الرياضية شكلين لا غيرهما:

1 - المسند + المسند إليه مثال: حضر زيد.

2 - المسند إليه + المسند مثال: زيد حضر.

فالإشكال الذي يجب توضيحه في هذا المثال هو: هل "الشكل الإسنادي الأول معادل للشكل الثاني، بمعنى آخر هل الجملة الفعلية هي التي يكون المسند فعلا تقدم على المسند إليه أم تأخر؟ والجملة الاسمية هي التي يكون المسند اسما"[26].

جـ - تقسيم الزمن: للزمن ثلاثة أقسام قسم مضى وانتهى وقسم حاضر وقسم قادم في المستقبل، قال ابن يعيش: "لما كان الزمان ثلاثة ماض وحاضر ومستقبل وذلك من قبل أن الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركة مضت ومنها حركة لم تأت بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية"[27].

د - العلامة الإعرابية: لقد ذكرت جل كتب النحو أن تعريف الإعراب هو "ما

جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون، وهذا أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع، وهو تغيير العلامة التي في آخر اللفظ بسبب تغير العوامل الداخلة عليه وما يقتضيه كل عامل"[28] والعامل هو أن الكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجر إلا بعامل[29]، إلى غير ذلك من التعاريف التي تقتصر على التعريف الظاهر لا غير.

ما نلاحظه في هذه الأمثلة أنها كانت محط خلاف بين مدرستي البصرة والكوفة أو حتى بين علماء المدرسة الواحدة، "وهذه الخلافات ناتجة عن اجتهادات النحويين في المسائل الفلسفية المنطقية ومزجها في الواقع اللغوي"[30]، والاتجاه نحو الوظيفة في هذه المسائل نابع من كشف لمواقع الجملة في النص، فبالنسبة لتقسيم الكلمة وجب أن يبين للقارئ الذي يمارس هذا التقسيم في نصوصه بيان كل من حدود السم والفعل والحرف من منطلق وظيفي لا من موقع فلكي، ذلك لأن الاسم يتفرع بدوره إلى الصفة واسم الفاعل والحال والمضاف وكل له موقعه الوظيفي في الجملة، أما ما يتعلق بالمتعلم المبتدئ فوجب "تصنيف الأسماء حسب حقولها إلى ضمائر وأسماء إشارة وأسماء موصول"[31] آخذين بعين الاعتبار معاني الكلمات ووظيفتها.

أما بالنسبة لعناصر الإسناد فلا داعي أن يختلف أيهما أسبق الفعل أم الاسم يكفي الانطلاق من الوظيفة والتركيب فالجملة الفعلية هي التي "يدل فيها المسند على التجدد أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا لأن الدلالة على التجدد إنما تستمد من الأفعال وحدها"[32]، أما الجملة الاسمية فهي التي يدل فيها المسند على الدوام والثبوت أو التي يتصف فيها المسند إليه اتصافا ثابتا غير متجدد"[33]، فالفرق بين زيد حضر وحضر زيد هو التقديم والتأخير لا غير. أما تقسيم الزمن بحسب الفلك فهو تقسيم نسبي ذلك لأن الأزمنة قد تتحول من صورتها الأصلية إلى معاني أخرى يبينها السياق، خذ مثلا الزمن الماضي الذي يحمل صفة المضي، فقد يأخذ دلالة المستقبل في مواضع كثيرة في القرآن الكريم كقوله تعالى: "أتى أمر الله فلا تستعجلوه" (النحل، الآية 1)، وقوله جلا وعلا

"اقتربت الساعة وانشق القمر" (سورة القمر، الآية 1).

أما الإعراب فهو قرينة لفظية تفصح عن المعنى ولا يشترط وجود العامل الذي يقيد التركيب. فمن خلال هذه التعليقات ينبغي أن يلقن طلبتنا وتلاميذنا النحو كسياق واستعمال يتحرك بتحرك المواقع فينتقل المتعلم فيها من نحو الجملة إلى نحو النص فمهمة النحو أضحت كاشفة "لعبقرية النظام اللغوي في النص وقدرته على التعبير الدقيق من خلال وسائل التماسك النصي لفظا ومعنى تلك الوسائل التي تساعد النص على تلاحم أجزائه وترابطها ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلم"[34] وعلى المتلقي أو المتعلم أن ينظر إلى الجملة على أنها "وحدة تركيبية تؤدي معنى دلاليا واحدا واستقلالها فكرة نسبية تحكمها علاقات الارتباط والربط والانفصال في السياق"[35] وأعلى مثال على ذلك فهم القرآن الكريم الذي يعد السبب الرئيس في نشأة النحو، فينبغي للسامع أن يكون على دراية "بالمعنى الوظيفي للمفردات المكونة للتراكيب القرآنية فيقيم العلاقة بينها ويوضح دلالاتها لأن هذه الوسائل تهدي إلى فهم النص من خلال فهم جمله ومفرداته وإيضاح الروابط بينها وطرائق إسنادها أو إضافتها وتحديد المواقع الإعرابية لكل منها المؤدية إلى التفكير في المعنى المقصود"[36].

وتستخلص من هذا الموضوع نتائج هامة نوجزها حول المنهج فعند تأسيس أي منهج وظيفي وجب اتباع الخطوات الآتية:

- تنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلاب.
- بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم.
- القدرة على استعمال المتعلمين للقاعدة في المواقف اللغوية المتنوعة وإكسابهم فهم النص القرآني والنصوص الأدبية الأخرى.
- تصفية المادة النحوية من الشواذ وإبعاد الخلافات النحوية[37].

وخلاصة القول: لقد حولت الوظيفة وجهة البحث من "موضوع المعرفة المتمثل في اعتبار اللغة تراكيب ودلالات إلى فاعل المعرفة المتمثل في اعتبار اللغة خطابا

وتلفظا وإنجازا"[38] فتعلم النحو ينطلق من الحوار والكشف والتنقيب عن وظائف المعاني.

الهوامش:

1 - محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت 2000، ص 25.

2 - محمد عيد: أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، (د.ت)، ص 76.

3 - تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، ط3، القاهرة 1998، ص 178.

4 - انظر، حسن طبل: المعنى في البلاغة العربية، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة 1998، ص 33.

5 - تمام حسان: الأصول، دار الثقافة، ط1، المغرب 1981، ص 341.

6 - محمد فتيح: في الفكر اللغوي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة 1989، ص 10.

7 - ينظر، المرجع نفسه، ص 11.

8 - المرجع نفسه، ص 24-25.

9 - المرجع نفسه، ص 29.

10 - حسن خميس الملخ: التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، ط1، الأردن 2002، ص 156-157.

11 - حسين عبد البادي: مهارات تدريس النحو العربي، مركز الإسكندرية للكتّاب، ط1، 2006، ص 30.

12 - ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة 2002، ص 114.

13 - المرجع نفسه، ص 117.

14 - نفسه.

15 - المرجع نفسه، ص 169.

16 - كاترين فوك: مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ترجمة المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1984، ص 52.

17 - نفسه.

18 - جرهارد هلبش: تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 320.

19 - ظبية سعيد: المرجع السابق، ص 27.

20 - ينظر، المرجع نفسه، ص 116.
21 - المرجع نفسه، ص 119.
22 - المرجع نفسه، ص 118.
23 - المرجع نفسه، ص 120.
24 - المرجع نفسه، ص 63.
25 - حسن خميس الملخ: المرجع السابق، ص 109.
26 - المرجع نفسه، ص 137.
27 - المرجع نفسه، ص 113، نقلا عن المفصل لابن يعيش.
28 - حسن ناصح الخالدي: نظرية المعنى في النحو العربي، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2006، ص 169.
29 - كامل محمود نجم: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، ط1، الأردن 2004، ص 44.
30 - حسن ناصح الخالدي: المرجع السابق، ص 127.
31 - كامل محمود نجم: المرجع السابق، ص 43.
32 - مهدي المخزومي: في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، ط2، بيروت 1986، ص 41.
33 - المرجع نفسه، ص 42.
34 - أحمد عفيفي: نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2001، ص 9.
35 - المرجع نفسه، ص 18.
36 - حسن ناصح الخالدي: المرجع السابق، ص 169.
37 - ينظر، عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط2، الأردن 2005، ص 244.

References:

1 - ‘Abd al-Badī, Ḥussein: Mahārāt tadrīs an-naḥw al-‘arabī, Markaz al-Iskandariyya li al-Kitab, 1st ed., Alexandria 2006.

2 - ‘Abd al-Latīf, Muḥammad Ḥamāsah: An-naḥw wa ad-dalāla, Dār al-Shurūq, Beirut 2000.

3 - ‘Afīfī, Aḥmad: Naḥw an-naṣ ittijāh jadīd fī ad-dars an-naḥwī, Maktabat Zahrā’ al-Sharq, Cairo 2001.

4 - ʻEīd, Muḥammad: ʼUsūl an-naḥw al-ʻarabī, ʻĀlim al-Kutub, Cairo (n.d.).

5 - Al-Bajja, ʻAbd al-Fattāḥ Ḥassan: Asālīb tadrīs mahārāt al-lugha al-ʻarabiyya wa adābiha, Dār al-Kitāb al-Jāmiʻī, 2nd ed., Jordan 2005.

6 - Al-Khāldī, Ḥassan Nāṣiḥ: Naẓariyyat al-maʻnā fī an-naḥw al-ʻarabī, Dār Ṣafāʼ, Amman 2006.

7 - Al-Makhzūmī, Mahdī: Fī an-naḥw al-ʻarabī naqd wa tawjīh, Dār al-Rāʼid al-ʻArabī, 2nd ed., Beirut 1986.

8 - Al-Malakh, Ḥassan Khamīs: At-tafkīr al-ʻilmi fī an-naḥw al-ʻarabī, Dār al-Shurūq, 1st ed., Jordan 2002.

9 - Al-Salīṭī, Ẓabya Saïd: Tadrīs an-naḥw al-ʻarabī fī ḍawʼ al-ittijāhāt al-ḥadītha, Al-Dār al-Miṣriyya al-Lubnāniyya, 1st ed., Cairo 2002.

10 - Fatīḥ, M.: Fī al-fikr al-lughawī, Dār al-Fikr al-ʻArabī, 1st ed., Cairo 1989.

11 - Fuchs, Catherine and Pierre Le Goffic: Mabādiʼ fī qaḍāyā al-lisāniyyāt al-muʻāṣira, (Les linguistiques contemporaines, repères théoriques), translated by Al-Moncef Achour, OPU, Alger 1984.

12 - Ḥassān, Tammām: Al-ʼusūl, Dār al-Thaqāfa, 1st ed., Morocco 1981.

13 - Ḥassān, Tammām: Al-lugha al-ʻarabiyya maʻnāha wa mabnāha, ʻĀlim al-Kutub, 3rd ed., Cairo 1998.

14 - Helbig, Gerhard: Tārīkh ʻilm al-lugha al-ḥadīth, (History of modern linguistics), translated by Saïd H. Buḥayrī, Maktabat Zahrāʼ al-Sharq, Cairo.

15 - Najm, Kāmil Maḥmūd: Asālīb tadrīs qawāʻid al-lugha al-ʻarabiyya, Dār al-Manāhij, 1st ed., Jordan 2004.

16 - Ṭabl, Ḥassan: Al-maʻnā fī al-balāgha al-ʻarabiyya, Dār al-Fikr al-ʻArabī, 1st ed., Cairo 1998.